La página pedagógica – lecturas que compartimos en clase y nos ayudan a pensar la Pedagogía / 27 de agosto de 2019.

En la clase del 27/8 repasamos algunos conceptos a partir del ejercicio del glosario, y en este apunte les ofrezco algunas precisiones, definiciones y referencias bibliográficas para acompañar la comprensión y el estudio de estos conceptos.

Entendemos el acto de **desnaturalizar** como un procedimiento que apunta a mostrar que las cosas (los discursos, las interpretaciones sobre la realidad, los modos de enseñar y aprender, la concepción de los tiempos y los espacios) no responde a una única verdad. El sentido común es conservador, y lo que habitualmente se cree sobre las cosas expresa una mirada que tiende a ser hegemónica. Lo hemos podido corroborar repasando además una serie de lugares comunes del lenguaje o refranes y voces populares en las que pudimos reconocer valores conservadores.

Uno de los asuntos sobre los que depositamos la mirada con este espíritu de desnaturalizar es la idea de **autoridad docente**. Con respecto a esto, suelen decirse muchas cosas desde el sentido común, por ejemplo: que los docentes han perdido la autoridad, que la escuela se ha quedado atrasada respecto de los avances de la sociedad en otros aspectos (por ejemplo, las nuevas tecnologías) o que *se han perdido los valores* y que *antes todo era mejor*. Pero estas ideas, expresadas casi siempre sin fundamento, pueden pensarse mejor desde una noción más rigurosa de la autoridad docente. Distinguimos entonces entre los conceptos de autoridad y poder, donde la primera tiene que ver con cierta legitimidad o confianza otorgada al docente por otro (en principio, el alumno), y que implica siempre una relación de alguien con autoridad frente a alguien que lo autoriza. El poder en cambio remite a una cuestión más piramidal, vertical, que habla de la posibilidad de las personas de ejercer limitaciones físicas, regulativas o económicas sobre otras personas. Una distinción que hace el pedagogo mariano Montserrat sobre la autoridad docente ayudará a entender el concepto en su complejidad:

> Los alumnos les reconocen un a priori de autoridad de origen a sus profesores, basado en su conocimiento disciplinar y su pertenencia a la jerarquía escolar. Sin embargo, éstos no serían suficientes para llevar a cabo su tarea áulica, ya que éste constituye un poder propio del sistema legal-racional. Se los puede obedecer, pero más que nada por temor a la posible sanción. La autoridad es un vínculo relacional que es reconocido por los alumnos a través de la manifestación exterior de ciertas habilidades que analizamos desde la idea de una seducción pedagógica en el presente estudio y que giran en torno a la pasión por el objeto de estudio y la transmisión, un porte o actitud carismática, una forma atrayente de hablar, una actitud de mando y una predisposición a establecer reglas claras de trabajo desde un comienzo. El respeto y el reconocimiento aparecen vinculados íntimamente: sólo si el profesor respeta a los alumnos en su rol de aprendices y miembros de la jerarquía escolar, y los sostiene en este lugar, podrá ser entonces reconocido como autoridad por sus alumnos. (Tesis de maestría: "LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA. UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA - http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/699/1/%5BP%5D%5BW%5D%20M.%20Edu.%20Montserrat%20Mariano.pdf)

Discutimos también esta distinción entre la autoridad de origen, la que nos confiere el título y la designación como docentes, frente a aquella otra autoridad de todos los días que reposa en el desempeño y que cada docente debería ganarse a partir de su modo particular de ejercer la docencia. En cualquier caso, señalamos también, la autoridad docente remite a una posición de **asimetría**. La relación entre un educador y educando es una relación no recíproca, no de intercambio, no de negociación, sino que es una relación asimétrica en la que el que brinda y ofrece no pide nada a cambio. Maximiliano López lo dice de una manera muy bonita cuando establece la diferencia entre la meritocracia y la gratuidad: "La promoción meritocrática es contraria a la gratuidad. La meritocracia es siempre una manera de justificar la desigualdad, de afirmar que la justicia consiste en que ocupe un lugar superior aquel que se lo haya ganado. Cualquier forma de gratuidad, de don sin mérito, pacifica la guerra silenciosa de todos contra todos que sostiene la meritocracia. Por eso los sectores conservadores se indignan con cualquier política pública que implique gratuidad, es decir, cualquier don por parte del estado que no esté vinculado al mérito. Porque la gratuidad, como principio radical, destruye cualquier distribución justificada de la desigualdad. Tal vez sea esta gratuidad, en sentido fuerte, el principio que mejor define la escuela. Quizás la escuela sea uno de los últimos lugares donde no sea necesario ganarse la vida, ni merecerla, uno de los últimos lugares donde la vida se ofrezca como un don, como una gracia. Donde, por lo menos durante algunas horas, todos podamos experimentar el mundo en su abundancia, su generosidad, su inmensa gratuidad. Tal vez el oficio de un profesor no consista en otra cosa que en custodiar esa gratuidad"[1] Finalmente problematizamos la idea de la "autoridad en crisis", que si bien es una idea muy interesante muchas veces se plantea desde el sentido común.

Nos detuvimos también en el concepto de **modernidad** (aquél hito de la historia occidental que está detalladamente explicado en nuestro texto "Qué es la pedagogía..."), y a partir de allí en la idea de escuela moderna. Una escuela moderna, puesta en relación a la idea de modernidad, no es una idea con muchas pantallas ni con un diseño futurista, sino una escuela que responde a los ideales de aquel período histórico fundacional cuyo hito central es la Revolución Francesa. Así, cuando hablamos de escuela moderna, hablamos de una escuela que idealiza la racionalidad y el pensamiento científico, que promueve relaciones democráticas e impulsa los conceptos de igualdad y libertad, y también nos referimos a la escuela que se organiza con todas las reglas de juego que hoy conocemos: la división de los estudiantes en grados según edad, la organización de tiempos de trabajo y de descanso, la división en materias, etc. La escuela moderna, dijimos también, es el espacio que la sociedad crea para albergar a la **infancia moderna**. Y cuando hablamos de infancia moderna también nos referimos a un concepto teórico, ideal o discursivo. Siempre han existido los niños, pero no siempre se los ha mirado de la misma manera. Siempre han existido personas de corta edad, pero no siempre se han depositado sobre estas personas los mismos sentimientos que nuestras sociedades contemporáneas les adjudican. Hablamos entonces de *concepto de infancia, sentimiento de infancia, idea de infancia, visión social de la infancia* o *discursos sobre la infancia* para referirnos a estas formas de la sociedad de mirar y pensar y sentir a los niños. Phillippe Ariès, el famosísimo historiador francés que pensaba la historia no a partir de las guerras y las revoluciones sino a partir de los cambios en la vida familiar, explica esto en sus textos. Una investigación que lo toma como base, ´por ejemplo, habla de: "un abordaje de la problemática de la infancia en tanto concepto construido a través del tiempo mediante discursos sociales que han ido instaurando diversas prácticas culturales en torno al lugar e importancia reservados a los niños/as en el mundo de los adultos, en las actividades y producciones artísticas, en las instituciones educativas, en las configuraciones familiares, etc., que fueron surgiendo y desarrollándose en las sociedades occidentales" (Martines, G.: "DISCURSOS SOBRE LA INFANCIA. ESTUDIOS HISTÓRICOCONCEPTUALES DE PHILIPPE ARIÈS", - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13o-congreso/actas-2017/Mesa%2015_Martinez2.pdf) . Y el propio Aries lo dice bellamente en su texto "La infancia" (http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Aries_Unidad_3.pdf).

---

[1] Maximiliano López y Jorge Larrosa. "Como pompas de jabón. Entre la gratuidad y la promoción, los dones y los méritos". En: Cubas, C. Rechia, K. y Larrosa, J. (Eds.), Elogio del profesor. Buenos Aires. Miño y Davila (en prensa).

Nos referimos a la noción de **pedagogía crítica**, mirando un vídeo de Peter Mclaren (https://youtu.be/7wm1IRLRQAk) donde explica un poco el campo de la crítica en educación, y señalamos que la pedagogía crítica no es la que se dedica a señalar los defectos de la escuela, o de ciertos modos de educar (aunque muchas veces también haga eso), que el que se dedica a criticar a otros no es crítico, sino "criticón". La pedagogía crítica, en cambio, se ocupa de desarrollar una conciencia crítica, es decir un pensamiento sensible a las relaciones de poder, a la complejidad y el cuestionamiento de las hegemonías y las falsas verdades del sentido común. La pedagogía crítica invita a pensar la educación en el marco amplio de las sociedades y las comunidades. McLaren dice además que la pedagogía crítica invita a los estudiantes a sentirse agentes de la historia, es decir, a pensarse más allá del aprendizaje utilitario y práctico, individualista. Y la pedagogía crítica, por supuesto, trabaja activamente para la transformación social, impulsando los valores de la justicia y la libertad. No se opone explícitamente al pensamiento técnico, pero se dedica sistemáticamente a criticar aquellas visiones de la educación que se reducen y se limitan a las cuestiones técnicas, a las que denomina "tecnicismo", que es uno de los nombres de las corrientes llamadas tradicionales. Mencionada la cuestión de la escuela tradicional y sus versiones superadoras, esbozamos la dicotomía entre la escuela tradicional y la escuela nueva. Señalamos que la escuela nueva (también denominada escuela activa o simplemente escolanovismo) de nueva no tiene nada, ya que sus principales fundamentos fueron planteados a fines del siglo 19 y principios del siglo 20, hace ya casi 100 años. El siguiente esquema resume algunos de los principios principales que suelen señalarse como contrastes entre la escuela tradicional y la escuela nueva:

Pedagogía “tradicional”	**Pedagogía “nueva”**
Centrada en el programa y en las explicaciones del docente.	Centrada en los intereses de los alumnos.
Piensa en un alumno pasivo, receptor.	Piensa en un alumno activo, constructor del conocimiento.
Verbalista, libresca.	Dedicada a explorar distintos lenguajes y modos de conocer.
Jerarquiza lo conceptual, lo intelectual.	Jerarquiza lo afectivo, la imaginación.
Apunta al registro, la memoria, el acopio, lo reproductivo.	Apunta a la comprensión y a una relación creativa, productiva, abierta con el saber.
La disciplina es impuesta, como una condición necesaria para la enseñanza.	La disciplina es una construcción de los alumnos, es una “auto disciplina”, o es un pacto de convivencia.
Hay un interés en el logro de resultados medibles.	Hay un compromiso con los procesos.
La enseñanza responde a métodos que dictan una serie de pasos a seguir, preestablecidos.	La enseñanza se concibe en forma estratégica, donde las acciones se amoldan a lo imprevisible de las situaciones.
La planificación es una tarea técnica.	La planificación es un ejercicio creativo.
La evaluación se materializa en exámenes y otros dispositivos experimentales destinados a la medición.	La evaluación se materializa en propuestas dinámicas, de producción abierta, destinadas a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.
El grupo de alumnos es considerado en forma homogénea, sin considerar las diferencias.	Los estudiantes son vistos atendiendo a sus particularidades.

El cuadrito anterior habla de una diferencia entre dos modos de pensar la enseñanza y la escuela, y se relaciona - sin ser exactamente lo mismo - con las llamadas corrientes tradicionales, críticas y poscriticas que hemos estudiado en el texto anterior: del lado de "lo nuevo" aparecen una serie de ideas que se relacionan fluidamente con las corrientes críticas y poscriticas pero que están volcadas a cuestiones más didácticas que pedagógicas. La posición propiamente crítica tiene en realidad de su origen en otros dos debates, que giran alrededor de los dos conceptos que comentaremos a continuación: la idea de Pierre Bourdieu de "reproducción", con su consecuente lectura de las diferencias como *desigualdades*, y el concepto de "diferencias" entendido desde el llamado paradigma de la *diversidad*. En relación al concepto de **reproducción**, puede decirse que tiene una lectura positiva y una lectura negativa. La lectura positiva hace referencia a la transmisión de la cultura que la educación asume como tarea principal. Una sociedad sin escuelas interrumpiría drásticamente sus desarrollos culturales, científicos y tecnológicos. Una sociedad que no preparara a los más jóvenes en las tareas esenciales para el funcionamiento del mundo social, volvería irremediablemente a la época de las cavernas. Pero la idea de reproducción es planteada por este sociólogo francés también en un sentido negativo, para hacer referencia al proceso mediante el cual la escuela reproduce no sólo la cultura, sino las jerarquías y las desigualdades de clase. Desde este punto de vista, la escuela refuerza las diferencias entre ricos y pobres al promover trayectorias educativas exitosas para los primeros, estigmatizar a los segundos como "fracasados escolares". El concepto de diferencia, se traduce en la perspectiva de Bourdieu como *desigualdad*: algunos tienen más, otros tienen menos; algunos acceden, y otros no. La diferencia es un tema de mala distribución. En la perspectiva del paradigma de la diversidad, en cambio, la diferencia es vista desde una perspectiva, en principio, positiva. Todos y todas somos diferentes, y no hay en ello un problema sino una oportunidad y una pista para pensar la riqueza de las relaciones humanas. Distintas voces, distintas creencias, distintas experiencias de vida confluyen en la escuela entendida como un espacio diverso. Hemos examinado sin embargo el proceso perverso mediante el cual esta interesante visión de las diferencias como una oportunidad positiva puede convertirse en una excusa para etiquetar o estigmatizar a los que no se ajustan a la norma. Existen expresiones muy utilizadas en el lenguaje cotidiano - pero acerca de las cuales muchas veces no se piensa demasiado (esto es, existen "eufemismos") - que dan cuenta de este mecanismo perverso. Cuando se habla de incluir, integrar, respetar y tolerar a "los diversos", se establece tácitamente que existe un lugar definido como normal (la escuela) y ciertos grupos estigmatizados como "diversos". Estos grupos se corresponden con una serie de estigmas sociales, y se termina definiendo como “diversos” a los inmigrantes, los homosexuales, las personas con discapacidad, y en fin, así se tergiversa por completo el espíritu de la idea original de diversidad.

La página pedagógica – lecturas que compartimos en clase y nos ayudan a pensar la Pedagogía

20 de agosto de 2019. Clase 1.

Gratuidad y meritocracia[2]

Como todo en la actualidad, también el principio de gratuidad ha sido abordado desde una perspectiva exclusivamente económica: gratuito es, lisa y llanamente, **lo que no se paga**. Pero el concepto de gratuidad es mucho más antiguo y en su origen está ligado a la idea de **gracia**, y la gracia, como sabemos, es un don divino, que precede al albedrío, que **se recibe sin mérito**. Gratuito es también algo que no se sigue de una relación necesaria de causas y efectos, que **no tiene razón ni fundamento**, como cuando se habla de una acusación gratuita. O cuando se habla de un gesto desinteresado, que no era necesario y que, sin embargo, existió. Gratuitas son también **las cosas que no acarrean lucro, utilidad, de las que no se sigue ninguna ventaja, ni esconden segundas intenciones, como la amistad**. Un verdadero amigo no quiere aprovechar la amistad para otra cosa, ni sacar partido de ella, no quiere utilizar la amistad, si así lo hiciere, no sería un amigo, porque la amistad, como el amor, ni se usan, ni se aprovechan, ni se merecen.

La gratuidad, como principio estructurante de la escuela moderna conserva todavía, en cierta forma, esta idea de don inmerecido. La escuela da lugar, un lugar que nadie merece, que nadie necesita ganar. La escuela da tiempo, mucho tiempo, tiempo para comenzar de nuevo, para equivocarse, para intentarlo una y otra vez, para hacer las cosas atentamente. **El ocio escolar no es otra cosa que una forma gratuita de habitar el tiempo, de hacer un uso gratuito de nuestros gestos, de apreciar las cosas por sí mismas.** La igualdad no es otra cosa que una forma gratuita de habitar las relaciones humanas, sin instrumentalizarlas, sin aprovechar ni aprovecharse de nadie, sin usar a nadie, sin segundas intenciones.

La promoción meritocrática es contraria a la gratuidad. La meritocracia es siempre una manera de justificar la desigualdad, de afirmar que la justicia consiste en que ocupe un lugar superior aquel que se lo haya ganado. Cualquier forma de gratuidad, de don sin mérito, pacifica la guerra silenciosa de todos contra todos que sostiene la meritocracia. Por eso los sectores conservadores se indignan con cualquier política pública que implique gratuidad, es decir, cualquier don por parte del estado que no esté vinculado al mérito. Porque la gratuidad, como principio radical, destruye cualquier distribución justificada de la desigualdad.

Tal vez sea esta gratuidad, en sentido fuerte, el principio que mejor define la escuela. Quizás la escuela sea uno de los últimos lugares donde no sea necesario ganarse la vida, ni merecerla, uno de los últimos lugares donde la vida se ofrezca como un don, como una gracia. Donde, por lo menos durante algunas horas, todos podamos experimentar el mundo en su abundancia, su generosidad, su inmensa gratuidad. Tal vez el oficio de un profesor no consista en otra cosa que en custodiar esa gratuidad.

Escuela como "tiempo libre"

Tomando como referencia un célebre artículo de Rancière, titulado *Escuela, producción e igualdad*, se define la escuela como un mecanismo simbólico de separación entre trabajo y ocio, nacido en Grecia, sobre el final del siglo V a. c. Escuela no significa aprendizaje, dice Rancière, sino ocio (*skholé*). La separación entre ocio y trabajo, entre *skholé* y *askholía*, creó en el mundo griego un lugar separado de las demandas y apremios que el trabajo impone, un lugar donde las personas podían disponer libremente de sus actividades. La profundización y radicalización de ese ocio, desarrollada por las escuelas filosóficas de la antigüedad tardía dio lugar a la creación de un espacio apartado y protegido del mundo del trabajo y de la administración de la ciudad, dedicado únicamente al estudio y la reflexión. Esta separación entre ocio y trabajo, es también una separación entre las relaciones desiguales que rigen el mundo del trabajo y la igualdad propia de la relación entre los hombres libre. De esa manera, en su forma original, la escuela estaría determinada por tres elementos fundamentales: la separación, el ocio y la igualdad.

Si, por una parte, como dije más adelante, el aula es el lugar primordial de la escuela, el lugar donde sus elementos fundamentales se hacen más evidentes, por otra parte, estos mismos elementos ("separación", "ocio" e "igualdad") constituyen el horizonte en el interior del cual el aula adquiere forma y sentido.

La escuela es un lugar de igualdad, dice Rancière, pero no se relaciona con la igualdad como si esta fuese una finalidad, para la cual ella sería su medio. La escuela no es un instrumento, o un camino para alcanzar la igualdad. No

[2] Maximiliano López y Jorge Larrosa. "Como pompas de jabón. Entre la gratuidad y la promoción, los dones y los méritos". En: Cubas, C. Rechia, K. y Larrosa, J. (Eds.), Elogio del profesor. Buenos Aires. Miño y Davila (en prensa).

iguala porque distribuya equitativamente los conocimientos o porque ofrezca a sus estudiantes herramientas para competir "de igual a igual" en un mercado despiadado. La escuela no iguala por su contenido, sino por su forma.

> "La escuela pública democrática ya es una redistribución: le quita al mundo desigual de la producción una parte de sus riquezas para consagrarlas al lujo que representa la construcción de un espacio-tiempo igualitario. Si la escuela cambia la condición social de los escolares es porque los hace participar de un espacio tiempo igual, separado de las exigencias del trabajo" (RANCIÈRE, p. 2).

La escuela no es preparación sino separación. No prepara para la vida adulta, una vida de trabajo y desigualdad, sino que constituye un espacio separado de la esfera productiva. La escuela no es el "aprendizaje" de una condición, sino una "ocupación" separada de las otras, gobernada por una lógica diferente a la del mercado. La escuela retira a las personas del mundo productivo y les da tiempo, espacio y un modo particular de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo, es decir, les da condiciones de estudio. La escuela es un lugar separado del mundo, pero no fuera de él, más bien, un lugar donde es posible tomar distancia para mirar las cosas de otra manera.

Tener o no tiempo libre fue siempre el principal criterio de distinción entre nobles y plebeyos, entre los bien nacidos y los mal nacidos. Si algo ha caracterizado a las clases superiores de todos los tiempos es el poder hacer un uso libre y desinteresado de su tiempo. Cuando la escuela da a todos los individuos el privilegio de no trabajar y gozar así de un tiempo para la comprensión y el estudio, lo que hace es darles la posibilidad de experimentar una vida noble, de saber lo que es una vida fuera del yugo del trabajo. La escuela se presenta así, como una isla de igualdad en un mundo desigual y, por eso, su sola existencia constituye una amenaza para las relaciones desiguales que rigen el mundo de la producción y el consumo. Según lo refiere Rancière, "Quien experimentó la igualdad escolar está virtualmente perdido para el mundo de la producción que es, en principio, el de la desigualdad y la ausencia de tiempo libre". La escuela enseña, muchas veces contra toda evidencia, la dignidad de ser un igual y disponer de tiempo, y no hay nada más disruptivo y amenazador que un pobre que cree merecer una vida noble.

Poemas de Manoel de Barros

El rio que daba una vuelta detrás de nuestra casa/ era la imagen de un vidrio blando que daba una vuelta detrás de casa./Pasó un hombre y después dijo: esa vuelta/que el río hace detrás de su casa se llama/ensenada./ Ya no era la imagen de una serpiente de vidrio/ que daba una vuelta detrás de casa./ Era una ensenada./ Creo que el nombre empobreció la imagen.

En el descomienzo era el verbo / Solo después es que veo el delirio del verbo / El delirio del verbo estaba en el comienzo, allá,/ Donde el niño dice: Yo escucho la voz / De los pajaritos. / El niño no sabe que el verbo escuchar no / Funciona para color, pero sí para sonido. / Entonces si el niño cambia la función de un /Verbo, delira. / Y pues. / En poesía que es voz de poeta, que es la voz / de hacer nacimientos. / El verbo tiene que contagiarse de delirio.

La luna se puede tomar a cucharadas
o como una cápsula cada dos horas.
Es buena como hipnótico y sedante
y también alivia
a los que se han intoxicado de filosofía.
Un pedazo de luna en el bolsillo
es mejor amuleto que la pata de conejo:
sirve para encontrar a quien se ama,
para ser rico sin que lo sepa nadie
y para alejar a los médicos y las clínicas.
Se puede dar de postre a los niños
cuando no se han dormido,
y unas gotas de luna en los ojos de los ancianos
ayudan a bien morir.

Pon una hoja tierna de la luna
debajo de tu almohada
y mirarás lo que quieras ver.
Lleva siempre un frasquito del aire de la luna
para cuando te ahogues,
y dale la llave de la luna
a los presos y a los desencantados.
Para los condenados a muerte
y para los condenados a vida
no hay mejor estimulante que la luna
en dosis precisas y controladas.

La página pedagógica – lecturas que compartimos en clase y nos ayudan a pensar la Pedagogía

20 de agosto de 2019. Clase 1

Elogio del aburrimiento[3]

El capitalismo prohíbe básicamente dos cosas. Una es el regalo. La otra el aburrimiento.

Cuenta Sor Juana Inés de la Cruz, la gran poetisa, monja y feminista mexicana del siglo XVII, que en una ocasión la abadesa del convento de los Jerónimos, a cuya regla estaba sometida, le prohibió leer y escribir y la mandó castigada a la cocina. Allí entre los fogones Juana Inés estudiaba y escribía con la mente; es decir, pensaba. Del huevo y de la manteca, del membrillo y del azúcar, mientras cortaba y amasaba y freía, sacaba una consideración, una reflexión, un hilo interminable de conjeturas, y esto hasta el punto de llegar a afirmar con desafiante ironía en su conocida carta a sor Filotea: "Si Aristóteles hubiera cocinado, habría pensado más y mejor".

Si a Juana Inés, en lugar de a la cocina, la hubiesen mandado a Disneylandia, donde se hubiese aburrido menos, quizás habría dejado de leer, estudiar y pensar sin ninguna prohibición.

Contaba Rosa Chacel, una de las más grandes novelistas españolas del siglo XX, que en los años cincuenta, mientras redactaba su novela La Sinrazón, tenía la costumbre de pasar horas recostada en un sofá de su salón. La mujer de la limpieza, con la escoba en la mano, le dirigía siempre miradas entre compasivas y reprobatorias: "Si hiciera usted algo, no se aburriría tanto". Pero es que Rosa Chacel hacía algo: estaba pensando; y hasta cambiar de postura podía distraerla de su introspección o devolverla dolorosamente a la superficie.

Si Rosa Chacel hubiese pasado horas y horas delante de la televisión, y no dentro de sí misma, jamás habría escrito ninguna de sus novelas.

Hay dos formas de impedir pensar a un ser humano: una obligarle a trabajar sin descanso; la otra, obligarle a divertirse sin interrupción. Hace falta estar muy aburrido, es verdad, para ponerse a leer; hace falta estar aburridísimo para ponerse a pensar. ¿Será bueno? ¿Será malo? El aburrimiento es la experiencia del tiempo desnudo, de la duración pastosa en la que se nos enredan las patas, del líquido viscoso en el que flotan los árboles, las casas, la mesa, nuestra silla, nuestra taza de leche. Todos los padres conocemos la angustia de un niño aburrido; todos los que fuimos niños -antes, al menos, de los videojuegos y la televisión- sabemos de la angustia de un niño aburrido pataleando en el ámbar espeso de una tarde que no acaba de morir. No hay nada más trágico que este descubrimiento del tiempo puro, pero quizás tampoco nada más formativo. Decía el poeta Leopardi que "el tedio es la quintaesencia de la sabiduría" y el antropólogo Levi-Strauss, recientemente fallecido, aseguraba haber escrito todos sus libros "contra el tedio mortal". Uno no olvida jamás los lugares donde se ha aburrido, impresos en la memoria -con grietas y matices- como en el diario de campo de un naturalista. Uno no olvida jamás el ritmo de las cosas, la finitud de los cuerpos, la consistencia real de los cristales, si alguna vez se ha aburrido. "Amo de mi ser las horas oscuras", decía Rainer María Rilke, porque las oscuras son no sólo la medida de las claras sino la pauta narrativa de unas y de otras. El aburrimiento, sí, es el espinazo de los cuentos, el aura de los descubrimientos, el gancho de toda atención, hacia fuera y hacia dentro.

El capitalismo prohíbe las horas oscuras y para eso tiene que incendiar el mundo. El capitalismo prohíbe el aburrimiento y para eso tiene que impedir al mismo tiempo la soledad y la compañía ¡Ni un solo minuto en la propia cabeza! ¡Ni un solo minuto en el mundo! ¿Dónde entonces? ¿Qué es lo que queda? El mercado; es decir, esa franja mesopotámica abierta entre la mente y las cosas, ancha y ajena, donde la televisión está siempre encendida, donde la música está siempre sonando, donde las luces siempre destellan, donde las vitrinas están siempre llenas, donde los teléfonos celulares están siempre llamando, donde incluso las pausas, las transiciones, las esperas, nos proporcionan siempre una emoción nueva. El capitalismo lo tolera todo, menos el aburrimiento. Tolera el crimen, la mentira, la corrupción, la frivolidad, la crueldad, pero no el tedio. Berlusconi nos hace reír, las decapitaciones en directo son entretenidas, la mafia es emocionante. ¿Cuál

[3] Santiago Alba Rico. La Calle del Medio / Rebelión 26-11-2009

era el peor defecto de la URRS, lo que los europeos nunca pudimos perdonarle, lo que nos convenció realmente de su fracaso? Que era un país muy aburrido.

Eso que el filósofo Stiegler ha llamado la “proletarización del tiempo libre”, es decir, la expropiación no sólo de nuestros medios de producción sino también de nuestros instrumentos de placer y conocimiento, representa el mayor negocio del planeta. El sector de los video-juegos, por ejemplo, mueve 1.400 millones de euros en España y 47.000 millones de dólares en todo el mundo; el llamado “ocio digital” más de 177.000 millones de euros; la “industria del entretenimiento” en general -televisión, cine, música, revistas, parques temáticos, internet, etc- suma ya 2 billones de dólares anuales. “Divertir” quiere decir: separar, arrastrar lejos, llevar en otra dirección. Nos divierten. “Distraer” quiere decir: dirigir hacia otra parte, desviar, hacer caer en otro lugar. Nos distraen. “Entretener” quiere decir: mantener ocupado a alguien en un hueco donde no hay nada para que nunca llegue a su destino. Nos entretienen. ¿Qué nos roban? El tiempo mismo, que es lo que da valor a todos los productos, mentales o materiales.

El capitalismo y su industria del entretenimiento construyen todo lo contrario de una cultura del ocio. En griego, ocio se decía “skhole”, de donde viene la palabra “escuela”. El proceso es más bien el inverso, pues la escuela misma -la cocina del pensamiento, el fogón del tiempo, donde Juana Inés y Rosa Chacel horneaban sus obras- ha claudicado a la lógica del entretenimiento. Ahora no se trata de comprender o de conocer sino de conseguir que, en cualquier caso, la escuela y la universidad no sean menos divertidas que la televisión, los vídeo-juegos y Disneylandia. ¿Los alumnos estarán más atentos si los maestros utilizan pizarras electrónicas? ¿Aprenderán mejor inglés en internet con Marina Orlova, la escultural filóloga rusa en minifalda? ¿Sabrán más matemáticas o latín si acuden a la universidad de Bolonia atraídos no por sus programas y profesores sino por las cuatro modelos de cuerpos zigzagueantes contratadas para los carteles publicitarios? Lo que es seguro es que, con esta lógica, que es la del mercado, los profesores llevan todas las de perder: Aristóteles y la física cuántica nunca podrán rivalizar con Shakira y la última play-station.

Según una reciente encuesta, uno de cada veinte niños británicos están convencidos de que Hitler fue un entrenador de fútbol y uno de cada cinco creen que Auschwitz es un Parque Temático. Para muchos de ellos el Holocausto es el nombre de una fiesta.

Quizás deberíamos aburrirnos un poco más.